

Jarle Sjøvoll



Jarle Sjøvoll er professor ved Universitetet i Nordland med oppgaver innenfor forskning, etter- og videreutdanning. Forskerkurs spesielt på master- og Ph.d- nivå. Arbeidsområde er blant annet innovasjon, entreprenørskap, prosjektutvikling, nettbasert læring og veiledning. Forfatter og redaktør av artikler og fagbøker.

Veiledning og refleksjon i erfaringsbasert læring

Jarle Sjøvoll

Sammendrag

Temaet som tas opp i denne artikkelen er kompetanseutvikling via veiledet læring og refleksjon tilrettelagt innenfor høgre utdanning. Problemstillingen tar utgangspunkt i intensjonen om å heve kvaliteten i læringa ved å knytte teoretiske studier og praksiserfaringer sammen gjennom refleksjon. Dette er en oversiktsartikkel der slike erfaringer bindes sammen med sikte på å avdekke innovasjonsbehov og muligheter. Eksempler er hentet fra utdanning av lærere og fra videreutdanning av leger. Det er spesielt lagt vekt på å få fram hva slags betydning praksisdeltakelse har å si for kvalitetshevingen ved innovativ kunnskapsbygging i lærerens, og dermed skolens yrkesutøving. I artikkelen er det videre fokusert på hvordan man gjennom veiledning i grunn- og videreutdanning av lærer kan ivareta mulighetene for kvalitetsheving gjennom egen praksis, læring basert på egne erfaringer. Teoretiske begrep og veiledningsmodeller trekkes inn ved gjennomføring av analyser og som referanser for å strukturere funnene som blir gjort. I drøftinga refereres det til kognitive, håndverksmessige og terapeutiske veiledningstradisjoner. Både læringskonteksten, student- og veilederrollen blir fokusert i drøftingene som utføres.

Introduksjon

I en praksisveiledet læringssituasjon gis den - eller de - som blir veiledet mulighet til å reflektere over og bearbeide egne erfaringer oftest avgrenset til et bestemt lærings- eller yrkesområde. Gjennom veiledning i praksis skal studentene læres opp til å konstruere sin egen kunnskap. Utdanningen inneholder vanligvis ulike læringssituasjoner som muliggjør refleksjon relatert til egen praksis. Ved denne tilrettelegginga knyttes altså refleksjon til læringssituasjoner på en systematisk måte. I lærerens praktisk arbeidssituasjon vil behovene for umiddelbare reaksjoner ofte være slik at han eller hun ikke har tid til å tenke over hvilke handlinger og atferdsvalg som tas i bruk i den aktuelle sammenhengen – i her og nå situasjonen. Tidsrammene gir ikke muligheter til det. Handlinger som utløses automatisk må derfor være basert på praktiske erfaringer og intuisjon. Læreren må kunne ta i bruk sin intuitive handlingskompetanse (Valle 2014). Lærerens erfaringer, kunnskaper og ferdigheter er med og bestemmer hvilke handlinger læreren velger, bevisst eller ubevisst. Mens undervisningen foregår vil det vanligvis ikke være mulig å avsette tid til å reflektere over hva slags handlingsalternativ som bør velges i den aktuelle sammenhengen. I den formelle veiledningen gis det derimot mulighet for å stanse opp og undersøke hvilke kunnskaper, erfaringer og holdninger som ligger bak lærerens situasjonsbestemte handlinger. Teoretiske begrep, nye innfallsvinkler og refleksjoner kan bringes inn i veiledningssituasjonene og gir dermed muligheter for å etablere nye metaposisjonerⁱ for refleksjon. Lærerens yrkespraksis kan illustreres med praksistrekanten som vises nedenfor med de tre nivåene: a) handling, b) teori og praksisbaserte begrunnelser samt c) etiske overveielser. Denne modellen kan benyttes som utgangspunkt for praksisrefleksjon.

Gjennom veiledning skal studenter tilegne seg kvalifikasjoner i å planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere egen undervisning. De skal lære å analysere og vurdere egen og andres praksisteori og praksisutøvelse, og de skal gjennom utdanningen tilegne seg innsikt i ulike veiledningsteorier og deres anvendbarhet. Det legges vekt på kunnskaper om kommunikasjons- og samspillprosesser og å benytte denne kunnskapen på en reflektert måte, både i veiledning og i egen yrkesutøving. Gjennom veiledning relatert til praksis vil studentene også utvikle evne til å tydeliggjøre egne verdier og holdninger både i yrkesutøvelse og i veiledningssituasjonen. Veiledningen kan bidra til å bevisstgjøre egne faglige holdninger slik at hun/han vil ta aktivt ansvar for faglig og personlig vekst og vil foreta forsvarlige, etiske vurderinger i veiledningsarbeidet.

Problemstillingen blir da: *Hvordan kan man bygge praktiske handlinger og egenaktivitet inn i tradisjonelle læringssituasjoner slik at fokus på læringskonteksten, egenutvikling og personlig læring blir fokusert?*

Profesjonsbasert læring

Profesjonsbasert læring skal bidra til å øke yrkesutøverens kompetanse ved at veiledet profesjonsutøvelse er en viktig del av kompetanseutviklingen. Både praktiske problemstillinger og teoretiske begrep kan bidra til profesjonell utvikling. Profesjonskompetansen tilegnes dermed som en hybrid der teori og praksis samspiller. Simonhjell påpeker at: ”Praksisteori er eit sentralt omgrep i didaktikken. Ein må på bakgrunn av generelle teoriar reflektere over korleis ein handlar sjølv i praktiske situasjonar. *Teori og praksis* inneheld ei mengd refleksjonar over det vanskelege forholdet mellom teori og praksis” (2004).

Veiledet læring tar utgangspunkt i personlige erfaringer. Simonhjell sier videre samme sted:

Teori og praksis er eit modig forsøk på å utforske det minefeltet den subjektive forteljinga er. Ho er ikkje sjølvbiografi. Ho er ikkje roman. Ho er noko anna, hybrid. Eg har alltid sagt at ein må ha nærleik til det ein skriv om, dersom det ein skriv skal kunne bli levande. Men kor nært kan ein gå? Eg veit ikkje.

På samme måte kan man hevde at praksiserfaringene eller praksisfortellinga til lærerstudenten ikke representerer den objektive virkeligheten. Men den representerer en subjektiv opplevelse av virkeligheten. Når fortellinga tilføres teoretiske begrep kan man anta at virkelighetsforståelsen endres. Og den som er i læringssituasjonen får styrket sin kompetanse. Men den nye praktisk-teoretiske fortellinga vil heller ikke være den autentiske virkeligheten, men en hybrid på lignende måte som romanen som tar utgangspunkt i selvbiografien (jfr. Knausgaard 2009). På denne måten konstrueres altså hybridene. I vår sammenheng innovasjonen, den nye kunnskapen. Veiledningen bidrar til å flette sammen teoretiske begrep med de praktiske erfaringene. Konstruktivistiske læringsperspektiv realiserer på denne måten.

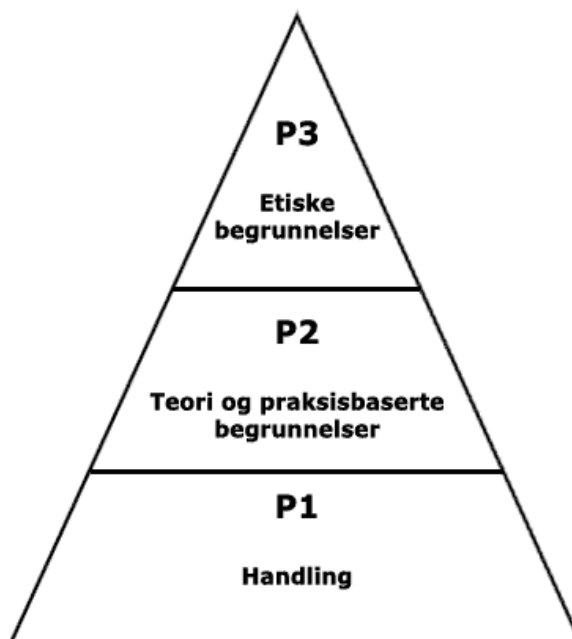
For at studenter aktivt skal konstruere sin egen kunnskap må det være basert på interesser som går lenger enn veilederen har direkte innflytelse over. Og hvis det er effekten av et felles arbeid en søker, er i tillegg engasjementet spesielt viktig. Et vellykket samarbeid forutsetter gjensidig avhengighet. Dette kan relateres til arbeid i skolen generelt, og til det aktuelle prosjektet spesielt. Ekte gjensidighet forutsetter at nødvendig informasjon, meninger, forestillinger og konklusjoner deles. Arbeidsdeling med komplementære roller i felles bestrebelser mot målene er en annen forutsetning.

Et viktig perspektiv representerer her Roger Säljö (2001) gjennom sitt sosiokulturelle syn på læring. Han sier at læring ikke lenger handler om å få del i informasjon. Læringen består heller i å gjøre erfaringer i miljøer der intellektuelle (begrep) og fysiske redskaper (artefakter) er hensiktsmessige, og profesjonens arbeidsoppgaver blir et sentralt utgangspunkt for individet der erfaringene brukes som en del av flere konkrete virksomheter. Læringen består i å mestre sammenhenger ved å tilegne seg informasjon og forståelse som transformeres til økte yrkesmessige ferdigheter. Og læringen blir videre

en hjelp til å kunne ta stilling til hvilken informasjon, hvilken forståelse og hvilke ferdigheter som er relevante i sammenhengen og innenfor virksomhetssystemets rammer.

Teoretisk referanse - praksistrekanten

I denne artikkelen diskuteres hvordan veiledning kan styrke mulighetene for egenutvikling og personlig læring når veiledningen kan knyttes til profesjonsutøvelsen. Den velkjente veiledningsmodellen som presenteres nedenfor kan nyttes som et aktuelt refleksjonsgrunnlag.



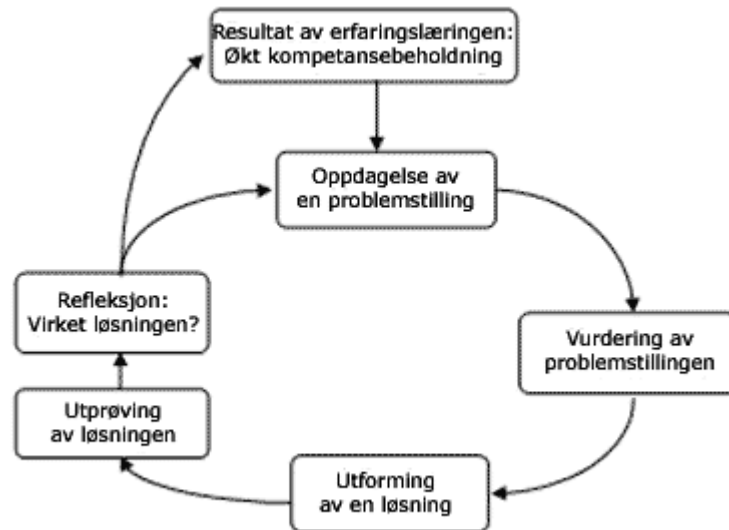
Figur 1: Veiledningsmodell (Hoffgard Lycke, Handal & Lauvås 2005)

Erfaringslæring

Ved starten av veiledningen, mens deltakerne enda ikke er trygge, er det naturlig å konsentrere seg om handlingsnivået (P1) hvor kandidatene beskriver profesjonens utfordringer og forteller om hvordan de håndterer ulike problemstillinger i praksis. Etter hvert blir kandidatene oppfordret til å reflektere over egne handlinger og å gi begrunnelsen for handlingene (P2) og hvilke holdninger, etiske vurderinger og verdier som ligger bak handlingene (P3). Ved bruk av denne modellen kan man få diskutert hvorfor lærere handler forskjellig i sammenlignbare pedagogiske situasjoner. Modellen kan derfor gi et fruktbart utgangspunkt for tilrettelegging av egen læring og veiledning når profesjonsutøvelse, det praktiske problemet ved utøvelse av yrket, er sentreringspunkt.

Med utgangspunkt i dette perspektivet vektlegges betydningen av de sosiale rammene rundt våre handlinger (Vygotsky 1978). Handlinger og kunnskaper relateres til situasjoner, hendelser, virksomheter og aktiviteter som foregår i en autentisk sammenheng. Andre viktige elementer relatert til det sosiokulturelle perspektiv er bruken av medierende artefakter og kommunikasjonen mellom

mennesker. Dersom læreren skal mestre å skape en best mulig læringssituasjon vil utfordringen være å tilrettelegge de nødvendige rammene for læring. Nedenfor relateres veiledet erfaringslæring til Schöns mye brukte læringsmodell der refleksjon trekkes spesielt fram.



Figur 2 etter Schön, D.A. (1987)ⁱⁱ. Erfaringslæring.

Veiledningen skal være et bidrag i tilegnelsen av praktiske ferdigheter. Deltakerne legger selv fram erfaringsmateriale som hentes fra egen praksis. De kan også lage en videopresentasjon av et autentisk veiledningsintervju eller et rollespill som kan utvikles, gjerne sammen med en annen student. Ved dette tilegnes også ferdigheter i gruppedynamikk. Videre får deltakerne mulighet til å lære om seg selv og sin egen kommunikasjonsstil gjennom observasjon og refleksjon. Kompetanseutviklingen preges av erfaringsbasert læring i kombinasjon med veiledningsteori og rådgivning belyst fra et system- og organisasjonsperspektiv (Bratteng 2008). Det blir på denne måten lagt vekt på å gi studentene erfaring i veiledning basert på to hovedperspektiver: et individorientert perspektiv hvor relasjonen mellom veileder og rådsøker vektlegges, og et sosial- og systemorientert perspektiv hvor veiledningen rettes mot helhetlige kontekster inkludert skole, gruppe, team, familie og organisasjon. Funksjons- og anvendelsesaspektene i veilednings- eller rådgivningsarbeidet fremheves.

Det kan være læringsfremmende å benytte ulike veiledningsteorier som referanse. Mest vanlig er det å nytte teorier med grunnlag i enten psykodynamisk, eksistensialistisk-humanistisk, kognitivt, behavioristisk eller konstruktivistiske perspektiv. I tillegg til dette vektlegges systemorientert emner som skal sikre at kompetanseutviklingen får helhetlige og integrerende tilnæringsmåter.

Profesjonsbaserte erfaringer som tilegnes både under og etter et formelt utdanningsforløp utgjør i seg selv et konstruktivt læringsmiljø og en forutsetning for yrkessosialiserende læring. Gjennom slike

praktiske erfaringer føres studenten gravis inn i profesjonen. Både elevvurdering og pedagogisk opplegg består av en rekke utfordringer som må finne sin løsning i elevens læringssituasjon. Erfaringene lærere gjør blir senere et grunnlag for handlinger eller nye spørsmål. Hver elev kan være rekruttert fra en genuin læringssituasjon og representerer på denne måten et pedagogisk prosjekt som kan brukes i veiledningsgruppene. Erfaringslæring kan framstilles som en sirkulær prosess i flere trinn der både tanker, handlinger og følelser er med. Prosessen starter med en aktuell *problemstilling hentet fra praksis*¹. Deretter følger analyser og vurdering, utforming av en løsning, utprøving og til slutt refleksjon hvor man kan vurdere og bedømmer resultatet av handlingene (Sjøvoll 2014).

Metodikk

Det er veiledningsmetodiske spørsmål som tas opp i dette avsnittet i oversiktsartikkelen.

Refleksjon og resultater

Veiledningens basis bør være en naturlig tilrettelagt samtalesituasjon. Under utøvelse av den pedagogiske praksis rekker studenten / læreren vanligvis ikke å stoppe ved alle trinnene og tenke gjennom hva han gjør mens undervisningen utføres. Da er læreren underlagt handlingstvang og må reagere spontant i mange tilfeller. Refleksjon over valg av handlinger kan gjøres individuelt eller i veiledningsgruppa når deltakerne legger fram egne case og beskrivelser av praktiske problemer slik disse ble opplevd i praksis.

Veiledet refleksjon

Veilederen kan lede deltakerne til å reflektere over den aktuelle problemstillingen ved å stoppe opp på hvert trinn i læringsprosessen og ved å få kandidaten til å beskrive, tolke og analysere den aktuelle situasjonen ved å nytte spørsmål som:

- Hvordan er din tolkning av situasjonen?
- Fortell hva du gjorde?
- Kan du redegjøre for dine egne faglige begrunnelse for det du gjorde?

Deltakerne oppfordres så til å reflektere over om det finnes andre måter å forstå og løse den aktuelle problematikken på:

- Er det mulig å vurdere situasjonen annerledes?
- Kan løsningen som er valgt alltid brukes eller ser dere alternativ?
- Kan det finnes omstendigheter som gjør at vi kunne ha fraveket vårt faglige standpunkt?

Til slutt kan man så be deltakerne om å fortelle hva de har lært av den aktuelle diskusjonen og hvordan dette kan brukes i den pedagogiske hverdagen.

¹ Dette var også utgangspunktet for PVG-prosjektet – Praksisrettet veiledning i grunnopplæringa 2006 – 2011.

- Hva har den som formidlet casen lært?
- Hva har de øvrige deltakerne i gruppa lært?
- Hva må til for at dere skal ta i bruk denne kunnskapen?

Veiledningen blir komplett hvis veileder på neste møte følger opp ved å spørre om noen har prøvd ut kunnskapen fra forrige møte. I så fall kan de fortelle om det og læringsprogresjonen framheves.

Et eksempel: resultat presentert som en case

Refleksjoner relatert til et profesjonsrettet yrkesproblem kan gi grunnlag for viktige diskusjoner og dermed profesjonell kompetanseutvikling. Dette eksemplet er hentet fra veiledning i helsesektoren (Aschem m.fl 2005). Situasjonen er slik:

Gruppa er halvveis i et temamøte om rus. En kandidat har lagt fram det nasjonale opplegget for metadonbehandling og fast- legens ansvar i dette. Innlegget er så bra at en deltaker klapper og sier at endelig har jeg fått en konsis og kortfattet oversikt over hva jeg skal gjøre. Alle virker fornøyde. Veileder er fristet til å forbli i den lett oppstemte stemningen og la praten gå av seg selv. Men hun synes hun bør utfordre kandidatene, i hodet sitt ser hun for seg praksistrekanten og tenker P1, P2, P3.

Veileder tar sats og sier: "Jeg følger faktisk ikke dette opplegget i min praksis. Jeg vil måtte anstrenge meg for å kunne gjøre dette. Er det andre som har det slik?"

Det blir stille, en sier at hun ikke har noen narkomane i sin praksis, en annen sier at den eneste heroinmisbrukeren han hadde valgte en annen fastlege fordi han på forespørsel om hjelp til å søke om metadon hadde formidlet at han ikke kunne noe om dette. Det er få som har klinisk erfaring med problemstillingen med unntak av han som har ansvaret for møtet. Veileder fortsetter: "Jeg kan heller ikke nok om dette, og jeg strever nok med mine negative holdninger til narkomane. Er det faglig forsvarlig at jeg lar mine holdninger prege min atferd?"

Det blir småsnakk rundt bordet med støttende kommentarer som:

- Vi må da kunne tillate oss det
- Er det så farlig da?
- Vi kan ikke være like flinke hele tiden

Veileder griper igjen ordet: "Er det ingen som vil problematisere dette?" Etter hvert forteller en deltaker om en episode på legevakst med en beruset person, en annen om sin holdning til gravide og sykemelding og en tredje om sin håndtering av B-preparater. Diskusjonen utvikler seg til å handle om hvordan våre holdninger og vår personlighet ubevisst påvirker vår kliniske atferd. Det er ikke lett for noen å sette ord på dette og det er ikke lett å være åpen og innrømme verken for seg selv eller for gruppa at det er slik. Men veileder tenker at dette er begynnelsen på en bevisstgjøring som gruppa kan jobbe videre med. Og det kan kanskje være aktuelt å videreføre refleksjonen med utgangspunkt i problemstillinger som: Hvordan virker egne holdninger og personlighet i den aktuelle pedagogiske situasjonen som er beskrevet? Sammenhengen mellom handlingsvalget og personlige forutsetninger? Og videre: Hvordan egner dette seg for drøfting av etiske aspekt i veiledninga?

Drøfting av profesjonsforankret læring

Resultater og drøftinger fra denne oversiktsstudien gjennomføres i dette punktet under ett. I veiledningsgruppene bestemmer vanligvis deltakerne i stor grad selv temaene med utgangspunkt i case hentet fra egen praksis. Læringen forankres i deltakernes opplevelser og egen praksis. Det bør derfor legges opp til høy egenaktivitet med et felles deltakeransvar ved forberedelse og gjennomføring av veiledningsmøtene. Og det må både vektlegges og stimuleres til å dele erfaringer for å få tilbakemelding. Men erfaringsdeling bygger på deltakernes personlige opplevelser og refleksjon. Deltakerne må derfor være sammen i en lengre tidsperiode, gjerne et par år, noe som skaper trygghet og tilhørighet hos den enkelte. Slik vil man kunne skape et grunnlag for den personlige læringen som skjer i en veiledet læringskontekst.

Tradisjonelle kurs tilrettelegges som presentasjoner eller formidling der deltakerne ofte er nøytrale tilhørere. De fleste også passive tilhørere. Det er gjerne spesialister som underviser, og det er foreleserne og læreplanene som vanligvis bestemmer innholdet og opplegget. En slik læringssituasjon kan nok tilføre nye kunnskaper, men den fører sjelden alene til endringer i deltakernes evne til å løse praktiske oppgaver under utøving av eget yrke (Sjøvoll 2010).

Veiledningsgrupper sentrert omkring praktisk problemdrøfting der eksemplarisk læring også kan være en hensiktsmessig arena for å reflektere og videreutvikle kunnskap sammen med kolleger slik at kunnskap lettere kan tas i bruk i den praktiske hverdagen. Innledninger på veiledningsmøtene bør derfor ikke ha form av foredrag eller miniforelesninger. I stedet bør innlederen få fram det aktuelle problemet der hun/han synes skoen trykker i forhold til temaet, og stille deltakerne de samme spørsmålene som han/hun stiller seg selv. Slik kan praksisforankringen ivaretas.

Det viktige utgangspunktet er at veiledning og coachingⁱⁱⁱ er nært knyttet til profesjonens eller yrkets praksisvirkelighet og erfaringskunnskap. Praksis i utdanningsløpet skal være gjenstand for refleksjon og utvikling både på individ- og gruppenivå. I læringssituasjoner kan det derfor legges vekt på ferdighetstrening ved bruk av kreative metoder og eventuelt video. Det må være veilederens egen praksis som utgjør grunnlaget for refleksjon og teoretisk fordypning. Coaching anvendes i dag også som veiledningsbegrep i slike sammenhenger, men begrepet har vanligvis sterkere fokus på ferdigheter ved utførelsen av treningsaktiviteter enn på refleksjonsaspektet i læringa. Tinnesand og Val Flåtten (2006^{iv}) påpeker at det finnes mange ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til veiledning, og det kan være glidende overganger mellom innholdet i begrepene veiledning, rådgivning, coaching, konsultasjon, supervisjon og terapi. I profesjonsutdanninger der det nyttes

supervisjon er det vanlig at det er den erfarne kollegaen som veileder en som er mindre erfaren.

Å forbedre egen praksis handler om profesjonell kompetanseutvikling ved at en tilegner seg et bevisst forhold til egne handlinger. I veiledninga kan man selvsagt innhente stimulans fra tradisjonene som er nevnt ovenfor. Lauvås og Handal (1990) peker på tre retninger som har tilført innsikt ved utforming av veiledningspraksis: terapitradisjonen med dens vekt på personlighetsutvikling, håndverkstradisjonen med vekt på ferdigheter og handlinger samt kognitiv læring med vekt på begrepsforståelse og refleksjon. En veilederrolle som relateres til læring i praksis ligger ofte nærmest opp til den siste retningen der hovedvekten legges på å fremme *refleksjon* knyttet til samtaler som gjennomføres etter innhenting av erfaringer i praksis. Lauvås og Handal (Figur 1) vektlegger forholdet mellom teori og praksis, og forholdet mellom det lærere sier de gjør, og det de faktisk gjør. Ved å bli konfrontert med spørsmål om begrunnelser for egne handlinger er det mulig å utvikle innsikt i egen praksis- og handlingsteori relatert til egne erfaringer. Begrunnelsene kan være knyttet til de ulike nivåene i praksistrekanten der etiske betraktninger også trekkes inn.

Kognitiv læring

Veiledning der refleksjon primært vektlegges representerer en kognitiv veiledningstradisjon, der man er opptatt av andre elementer enn den personlige (terapeutiske) påvirkningen. En evaluering av Lauvås og Handals' veiledningsstrategi viser likevel at de som undervises etter denne metoden også tilegner seg elementer av terapeutiske holdninger, som det å lytte aktivt og å la veiledningssøkers opplevde læringsbehov stå i sentrum (Johannessen m.fl. 2001:138). Kommunikasjon og samhandling i gruppa har betydning for i hvilken grad de makter å være lojale til prinsippene i analysemodellen, noe som igjen har betydning for resultatet av arbeidet. Dette innebærer at veileder også må ta ansvar for å stille konfronterende spørsmål til både verbal og nonverbal kommunikasjon i gruppa. Men spørsmålene må ha som hensikt å bidra til å utvikle en kunnskapsbasert profesjonell praksis når målsettingen er læring. Og begrunnelser som etterspørres bør være relatert til temaet som blir diskutert og kunnskap som kan belyse dette. Hensikten med kommunikasjonen i gruppa som veiledes må aldri være basert på intensjoner om å avsløre personer i gruppa som en selv kanskje opplever å ha en anstrengt relasjon til. Når en som veileder berører følsomme tema i kommunikasjonen er det viktig at hensikten er å bidra til en mer konstruktiv læringsprosess for alle i gruppa.

Veileder må kunne forutsette at alle deltakerne i gruppa er aktive. Nonverbale uttrykk gjennom kroppsspråk og signaler kan gi like sterke budskap som de verbale, men det er større fare for subjektive tolkninger hvis en ikke etterspør og klargjør betydningen hos avsender. Avklarende samtaler om ikke-verbale uttrykk kan derfor være nødvendig noen ganger. Ikke alle deltakere i en gruppe er like aktive til enhver tid. Dette kan vi heller ikke forvente, men om det foregår verbal eller nonverbal kommunikasjon som hemmer gruppa i å arbeide i tråd med intensjonene eller at

kommunikasjonen er minimal mellom deltakerne da er det både veileders og eventuelle gruppeleders ansvar å gjøre noe med dette.

Handlinger og ferdigheter

Det er også viktig at veileder trekker inn eksempler på handlinger og veiledningsimpulser hentet fra håndverkstradisjonen som grunnlag for refleksjon. Håndverkstradisjonen forvalter gode eksempler og er spesielt aktuell i forhold til å trekke fram gode modeller for yrkesutøvelse (mesterlæring). Det kan være slike eksempler blant lærerne i den aktuelle gruppa, eller veileder kan vise til andre eksempler hun/han kjenner fra sin egen erfaring eller fra teori.

Hensikten med refleksjon og analyse er at handlinger og tiltak skal være basert på en kunnskapsbasert forståelse. Men det kan være en fare forbundet med både for mye og for lite refleksjon rundt en sak. For sterk fokus på refleksjon kan undervurdere hvor vanskelig veien fra tanke og erkjennelse til situasjonsbestemte handlinger kan være (Skagen 2000).

Men for sterkt og for raskt fokus på handlingen kan også undervurdere betydningen av at tiltakene må bygge på kunnskap om hva som virker. Thomas Nordahl gjennomførte våren 2006 gruppeintervju i lærergrupper som arbeidet med LP-modellen (Læringsmodell for Pedagogisk analyse) i to kommuner (Tindberg og Val Flåtten 2006). Intervjuene viste at lærernes motivasjon og opplevelse av nytte, hadde sammenheng med framdrift i arbeidet. Hvis det tok for lang tid før de så noen resultater av arbeidet, så sank motivasjonen. Samtidig fant han eksempler på at det skjedde endringer i lærernes tilnærming i saker når de fikk hjelp til å se problematikken ut ifra nye perspektiv. Når de forsto utfordringen på en ny måte begynte de også å forholde seg annerledes, og dermed bidro de til å sette i gang en kjede av endringer i det sosiale systemet hvor utfordringen først viste seg.

Terapeutiske elementer

I veiledningen vil også elementer fra terapitradisjonen være relevant i flere situasjoner. Innsikt fra terapitradisjonen kan være relevant først og fremst når det gjelder veilederens behov for å ha en lyttende og åpen innstilling. Men det er også viktig å ha en anerkjennende holdning til følelser, uten at disse skal ha hovedfokus. Dersom en deltaker skulle oppleve å bli såret eller krenket av diskusjoner som foregår i gruppa, så er det viktig å ivareta vedkommende ved å vise forståelse og anerkjennelse for følelsene, men en må ikke gjøre dette til hovedsak slik at læringssituasjonen glir over i det terapeutiske. Dette kan være krevende for veilederen og bør vies oppmerksomhet i veilederutdanninga. Følelser som uttrykkes må forstås i forhold til saken og kommunikasjonen som har foregått, ikke bare i forhold til deltakernes personlighet eller individuelle egenskaper. I hovedsak bør altså veiledningen til skoler knyttes opp både mot terapi-, handlings- og refleksjonstradisjonen og sørge for å knytte teori og praksis sammen.

Kvalitetssikring i veiledningen

Det er foretatt flere studier som belyser forhold som bidrar til å sikre god kvalitet i muntlig og skriftlig veiledningen på høyere utdanningsnivå (Wickmann-Hansen 2014). To av disse faktorene er deltakernes opplevelse av tilfredshet og trivsel. Og de er mest tilfreds med veiledning når de har en god relasjon til veileder og framhever at dette dreier seg om tillit, respekt og engasjement. Videre framheves det positive ved hyppig kontakt med veilederen og at vedkommende er tilgjengelig etter behov. Og det er meget viktig at veiledning på tekst gis til rett tid og med god skriftlig tilbakemelding. Gode relasjoner blir vanskelige dersom partene i veiledningen har forskjellige forventninger til hverandre. Det er derfor viktig at partene avstemmer forventningene til hverandre i og med at dette er avgjørende for studentenes opplevelse av et godt samarbeid.

Forventninger til veiledningsmøtene (Handal & Lauvås 2006, Baltzersen 2013, Wichmann-Hansen & Jensen 2013, Rienecker et al 2005) kan styres gjennom å fastsette dagsorden for møtene skriftlig eller muntlig, ved å utarbeide referater skrevet både av deltakere og veileder, forberede utkast til tekster som det gis feedback på og ved refleksjon. Redskaper til tidlig forventningsavstemning ved starten av en studieprosess kan være veiledningsbrev, kontrakter og ved å utforme forventningsskjema. Redskaper til løpende forventningsavstemning kan også være å be studenten om å sette opp dagsorden til møtene, å skrive korte referat fra møtene og å omtale egne tekster muntlig og/eller skriftlig. Dette gir dem også øvelser i metakommunikasjon.

Når det gjelder trivsel vet vi at stress, usikkerhet og ensomhet er velkjente følelser spesielt hos studenter som arbeider mye individuelt – med egne avhandlinger. Følelser som representerer sosial og faglig ensomhet kan ha betydelige negative konsekvenser. Faglig og sosialt ensomme studenter er markant mere utkjørt og de opplever i høyere grad sterkere stress-symptomer enn studenter uten slike symptomer. De er mere usikre på sig selv og sitt eget prosjekt, og de har lavere tiltro til egen forskningskompetanse. Ensomhetsfølelse, usikkerhet og stress forsterkes hvis studentene ikke føler seg integrert i et studiemiljø – eller at de som et minimum har et samspill med medstudenter. Momentene som nevnes her har betydning for tilrettelegging av veiledningskonteksten og at veilederens terapeutiske kompetanse settes på prøve.

Styring av veiledningen (hands- on) benyttes som betegnelse på en kontrollerende og intervenserende veiledningsstil. Veileder tar regelmessig initiativ til kontakt og reagerer hurtig på signaler som unnlatelse av innleveringer av avtalt tekstproduksjon, unnskyldninger ved forsinket levering, uteblivelse til veiledningsmøter og lignende. Det er også viktig at det gis god oppfølging når det

produseres tekster ved at veileder følger og leder studentens progresjon nøye og responderer raskt. Integrasjon i læringsmiljøet øker sannsynligheten for at studentene gjennomfører sine studier.

Tekstfeedback er mest effektiv når den er (Wickmann-Hansen 2014):

- Prioritert ("mine tre viktigste kommentarer denne gang er ...")
- Basert på kriterier (studieordninger, genrekrav, mm. Gis på forhånd)
- Konkret og spesifikk – gjelder både positive og negative kommentarer (her på s. x underbygger du din påstand på en solid måte, når du skriver, at ...)
- Handlingsorientert (jeg foreslår at du i stedet ...)
- Organisert som peer-feedback (kollektiv veiledning) i grupper.

Strategi og stil

Læring skjer på forskjellig vis hos ulike mennesker. Etter hvert innarbeider man seg en personlig læringsstil og man utvikler læringsstrategier tilpasset egne læringspreferanser^v. Noen har sin styrke i refleksjon og logisk tenkning, mens andre lærer best ved å handle, ved aktiv prøving og feiling. Det er gjennom den personlige utdanningen og individuelle arbeidserfaring man utvikler sin egen læringsstrategi under en lang forutdanning. Deltakelse i kollegagrupper, veiledningssituasjoner eller praksis, faller gjerne naturlig for den som har en aktiv og praktisk læringsstil. Den som foretrekker passive læringsformer og logisk reflekterende tenkning trives ofte best med forelesninger og selvstendig lesing. Kjennskap til personlige læringsstil kan hjelpe den enkelte deltaker å forbedre sin egen yrkeslæring. Sammenhengen mellom personlig læringsstil og tilbud i utdanningen er vist i figuren under. Dette er utdypet og eksemplifisert i heftet om Strategisk læring (Pedersen m.fl. 2001)



Figur 3 etter Pedersen m.fl. 2001

Lærerstudenter klager ofte på en for svak praksisfokus i utdanninga. Konsekvensene blir at de opplever å få en lærerutdanning som ikke kvalifiserer dem godt nok for utøvelse av læreryrket. Sammenbindingen av teori og praksis blir ofte framhevet som selve fundamentet for lærerutdanningen (Sundlie 2007). Praksis er derfor en obligatorisk del av lærerutdanningen. Veiledning i praksis må som følge av dette ha stor vekt i utdanninga. Dette gjelder spesielt nyutdannede lærere. Veiledning skal være et vesentlig bidrag i profesjonsopplæringa og ved utvikling av den profesjonelle identitet hos lærerne. Sammenbinding mellom teori og praksis må derfor være sterkt vektlagt i denne sammenhengen. Men teorielementet må også oppleves som meningsfullt dersom dette skal fungere som et bidrag til å dyktiggjøre lærerne som profesjonelle yrkesutøvere. Det må imidlertid rimelig å forvente en sterkere profesjonsorientering i den nye 5-årige lærerutdanningen – masterutdanninga - og at måten å tilrettelegge praksis på tas opp til ny analyse og ny vurdering.

En tydeligere profesjons- og praksisorientering i veiledninga - både hva innhold og omfang angår - kan bidra til å endre forholdet mellom teori og praksis. Dermed blir det mulig å ta i bruk forutsetninger for bedret profesjonslæring slik de tilbys i praksisfeltet og gjennom veilederens kompetanse når studenter utvikler sin personlige profesjonsinnsikt og yrkesrolle. Dette kan styrkes gjennom veiledningens profesjonelle sambinding av den praktiske og teoretiske komponenten i lærerutdanningen.

Referanser

Aschim, B., Prestegaard, K., Sverre Lundevall, S. og Prydz, P. (2005). *Håndbok for veiledningsgrupper i allmennmedisin*. Den norske lægeforening.

Bratteng, Sylvi (2008) Fra individ- til systemrettet fokus i den pedagogisk-psykologiske tjenesten. I Sjøvoll, J. (red) *Pedagogisk-psykologisk tjeneste i endring*. Høgskolen i Bodø.

Dysthe, Olga et al. 2001. *Skrive for at lære – faglig skrivning på de videregående utdannelser*, Forlaget Klim.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1999): *På egne vilkår*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag. Kap.2, 3 og 5. 71s.

Harboe, Thomas. 2000. *Skrivegrupper*, Samfundslitteratur

Hofgaard Lycke K, Handal G, Lauvås P. (2005). *Veiledning med leger under utdanning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Knausgaard, Karl Ove. (2009) *Min kamp - andre bok*. Oslo. Forlaget oktober.

Honey P, Mumford A. (1998) *Lärstilshandboken*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, Tine Wirefeldt & Jensen, Gry Sandholm. 2011. "Engaging Students in the Peer-feedback Process - Improved Peer-feedback on texts through the conceptualization of a Board Game", in proceedings of International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid, 2011.

Pedersen OB, Prestegaard K., Hjortdahl P, Holm HA. *Strategisk læring i klinisk praksis. Skriftserie for leger: Utdanning og kvalitetsutvikling*. Oslo: Den norske lægeforening, 2001.

Rienecker, Lotte. 2009. *Feedback i grupper*, Akademisk Skrivecenters Skrifter 2/2009, Københavns Universitet

Schön D.A, (1983/2003). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Schön D.A, (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Simonhjell, Nora.(2004). *Dag og Tid* nr. 45, laurdag 6. november.

Sjøvoll, Jarle (red) (2010) *Læring ved erfaringsdeling i praksis*. Profesjonshøgskolen. Høgskolen i Bodø.

Skagen, Kåre (red) (2000), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.

Skagen, Kåre (2004) *I veiledningens landskap*. Høgskoleforlaget.

Sundli, Liv (2007). Konferanse.hitos.no/nvk/abstracts/abs_filer/Liv%20Sundlie.doc – (15. april 2007)

Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag .

Wichmann-Hansen, Gitte (2014) *Hvad er god vejledning? Forelesning 17. oktober 2014 ved universitetet i Nordland*. Center for Undervisning og Læring. School of Business and Social Sciences, Aarhus Universitet

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Noter

ⁱ Metaposisjon vil i denne sammenhengen bety etablering av en ny utviklingspost eller å skape en reflektert avstand i tid og rom.

ⁱⁱ Her basert på Hofgaard Lycke K, Handal G, Lauvås P. Veiledning med leger under utdanning. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2005.

ⁱⁱⁱ Coach: Etymology

From French *coche*, from Hungarian *kocsi*. According to historians the coach was named after a small Hungarian village - Kocs - which made a livelihood from cart building and transport between Vienna and Budapest.

^{iv} (Tekstene er hentet- og noe bearbeidet - fra LP-modellens **Veilederheftet**, skrevet av Torunn Tinnesand og Sandra Val Flåtten, Lillegården kompetansesenter) LP-modellen. Læringsmiljø og pedagogisk analyse. www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/aktuelttema.htm - 59k -

^v Man kan finne ut mer om læringsstiler ved å undersøke sin egen stil. Man kan for eksempel nytte en egen selvvrderingsskala, for eksempel (Honey m.fl 1998).